

EL COTEACHING COMO HERRAMIENTA DE AVANCE DE UN PROYECTO DE AICLE EN PRIMARIA. UN ESTUDIO REALIZADO A TRAVÉS DE LAS PREGUNTAS DE LAS MAESTRAS

Laura Valdés, Mariona Espinet
Universitat Autònoma de Barcelona

Mercè Aguas, Lucia Dallari
CEIP Ciutat d'Alba, Sant Cugat del Vallès

PALABRAS CLAVE: AICLE, coteaching, Primaria, aprendizaje ciencias, preguntas

OBJETIVOS

La comunicación relata los beneficios que aporta el coteaching, entendido como una técnica de enseñanza y aprendizaje en la que dos docentes comparten la responsabilidad y el espacio del aula, a un proyecto de Aprendizaje Integrado de Ciencias e Inglés de una escuela pública catalana de Primaria. Con el objetivo de retratar la evolución de este proyecto y de las maestras que lo llevan a cabo se han analizado las preguntas que realizan a sus alumnos de edades comprendidas entre 6 y 9 años en un taller inter-nivel basado en la ciencia indagadora.

MARCO TEÓRICO

Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE)

El enfoque AICLE se define como un “término genérico para cualquier disposición en la que una segunda lengua (...) se utiliza para enseñar ciertas materias del currículum más que para dar lecciones sobre el lenguaje en sí mismo” (Eurycide 2006, p.8) Asumiendo que cada área de conocimiento desarrolla un lenguaje propio y promueve unas prácticas comunicativas específicas, aprender en el contexto de una asignatura no-lingüística supondrá aprender a ser competente en el desarrollo de competencias cognitivo-lingüísticas propias del área de conocimiento en la cual se trabaja a la vez que se usa una lengua extranjera. Las dificultades tanto teóricas como prácticas de este enfoque son importantes, pero existe una fuerte voluntad política a nivel local, nacional y europeo para promoverlo.

Qué es el coteaching y qué puede aportar a los contextos de AICLE

El coteaching es una práctica en la que “dos o más profesores... planifican, instruyen y evalúan una o más áreas curriculares... utilizando una variedad de técnicas de apoyo para enseñar y aprender” pero ha de considerarse como un “proceso y no un resultado final, que implica que los profesores trabajen juntos desde la fase inicial de planificación hasta el esfuerzo final” (Davis-Willey y Crespo, 1998), incluso compartiendo el espacio en el aula.

Existen en la literatura científica numerosos artículos que relatan los beneficios que ofrece a alumnos y profesorado, pero de especial importancia para nuestro trabajo es la idea de esta práctica como “motor de cambio de la praxis educativa” que aportan Roth y Tobin (2004). Estos autores concluyen que los docentes implicados en un coteaching expanden sus identidades a través de una cooperación que se establece en base a unos objetivos comunes, incrementando así sus recursos para aprender cómo enseñar mientras se centran en mejorar el aprendizaje de sus alumnos.

Este es un punto de partida interesante para la reflexión sobre las aportaciones de esta práctica a contextos de AICLE. El *Cuadro 1* presenta herramientas de mejora AICLE que se desprenden de la literatura ligadas a las aportaciones que el coteaching ofrece.

Cuadro 1.
Aportaciones del coteaching a contextos de AICLE

Herramientas de mejora AICLE	Aportaciones del coteaching
1 Materiales adaptados (Escobar, 2011)	Puede favorecer la colaboración de expertos en lengua y contenido para una elaboración conjunta de nuevos materiales
2 Exposición adecuada a la L2 (Escobar, 2011)	Presencia en el aula de un experto en lengua
3 Tensión inglés-ciencia (Dulton-Puffer, 2007)	La planificación e instrucción conjunta por parte de expertos en inglés y ciencia propicia la preocupación por objetivos de los dos ámbitos
4 Formación del profesorado (Escobar, 2011)	Puede favorecer: El aprendizaje recíproco entre docentes y su incremento de la <i>capacidad de maniobra</i> (Roth 2004) La autocrítica, la reflexión y discusiones constructivas por parte de los docentes

La ciencia indagadora y la importancia de las preguntas

La maestra de ciencias de nuestro contexto apuesta por un enfoque indagativo de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Nos referimos a un enfoque que supone “ayudar a los alumnos en el desarrollo de procesos dialógicos para ser capaces tanto de construir como de evaluar afirmaciones científicas” y que da a los estudiantes la oportunidad “de explorar y criticar la relación entre las evidencias y las explicaciones” (Grandy i Duschl, 2008).

Para conseguir que los alumnos construyan el conocimiento de manera dialógica hace falta que éstos movilicen conocimientos, elaboren teorías y las contrasten con las evidencias que provienen de la experimentación. El profesorado puede ayudarles ofreciéndoles un andamiaje basado en la realización de buenas preguntas. Como remarcan Márquez y Roca (2006) “Enseñar y aprender es, básicamente, un proceso de comunicación entre el alumnado, el profesorado y el conocimiento, y en este proceso las preguntas cumplen un papel fundamental”.

Por todo esto y por su aparición constante en el contexto estudiado hemos escogido las preguntas de las maestras como foco de nuestro estudio.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de caracterizar un aprendizaje entre maestras hemos realizado un análisis de la evolución de sus preguntas, pues entendemos el aprendizaje como “cambios en los patrones de participación en las prácticas sociales específicas” (Gee, 2005). Hemos analizado vídeos de aula de un momento inicial del proyecto (curso 2010-2011) y los hemos comparado con vídeos del curso 2011-2012.

Para ello hemos usado una herramienta de clasificación de preguntas obtenida de forma inductiva y que clasifica las preguntas en base a distintos códigos que se agrupan en 6 dimensiones: (1) Construcción de la ciencia escolar, (2) Construcción de la lengua, (3) Reformulación de las preguntas, (4) Construcción de la actividad conjunta, (5) Interacción y (6) Lenguaje.

También hemos usado transcripciones para un estudio más detallado de las preguntas de las maestras.

RESULTADOS

Presentamos los resultados en base a las diferentes dimensiones de la herramienta de análisis.

Dimensión 1: construcción de la ciencia escolar

La *Ilustración 1* muestra la distribución entre las maestras de las preguntas que promueven la construcción de la ciencia escolar.

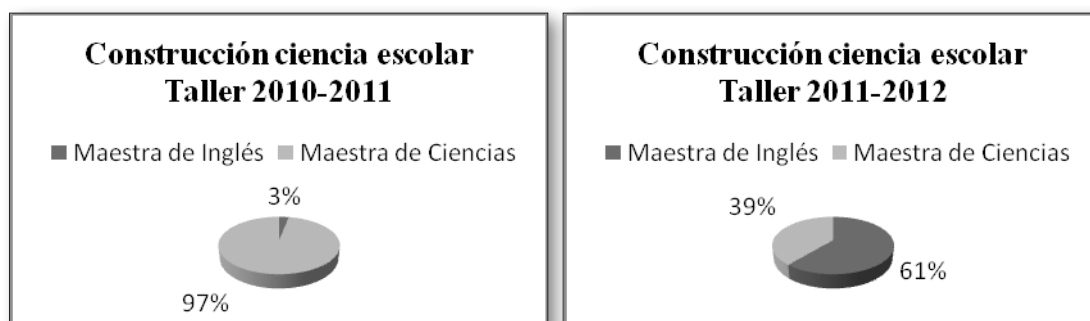


Ilustración 1. Evolución distribución de las preguntas de las maestras que ayudan a construir la ciencia escolar

Se da un aumento muy considerable de la participación de la maestra de inglés en la construcción de la ciencia escolar, que pasa a de tener intervenciones prácticamente nulas en este sentido a ser la maestra que más preguntas de este tipo realiza. Esto es debido a un traspaso intencionado de la responsabilidad, que la maestra es capaz de asumir en un ambiente seguro de responsabilidad compartida.

Dimensión 2: Construcción de la lengua

En la *Ilustración 2* observamos cómo evoluciona entre las maestras la distribución de las preguntas que ayudan a construir explícitamente la lengua inglesa.

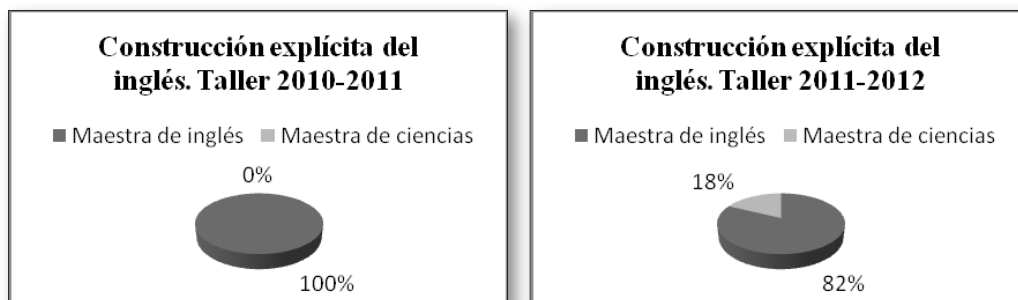


Ilustración 2. Distribución entre maestras de preguntas para la construcción explícita del inglés

Observamos que la maestra de ciencias ha incorporado algunas preguntas referidas a la construcción de la lengua inglesa.

Dimensión 3: reformulación de las preguntas

Si analizamos cómo las maestras reformulan sus preguntas observamos que la maestra de inglés ha incorporado una estrategia propia de la maestra de ciencias. En la *Transcripción 1* podemos ver una estrategia de reformulación de la maestra de ciencias (Mc) que consiste en repetir en forma de pregunta las respuestas de los alumnos (A) con el fin de establecer consenso entre las ideas del grupo.

Transcripción 1.
Reformulaciones de las respuestas
de los alumnos para establecer consenso. Taller 2010-2011

1	Mc	Què és l'aire? On és?
2	A12	Per tot arreu
3	Mc	Per tot arreu?
4	A1	Menys a l'espai i als altres planetes
5	Mc	Menys a l'espai i als altres planetes? (.) Tothom està d'acord amb
6		el que diu en Gorka?

La *Transcripción 2* ilustra el momento en que la maestra de inglés (Ma) empieza a usar esta misma estrategia.

Transcripción 2.
Traspaso de un estilo de reformular
a la maestra de inglés. Taller 2011-2012

250	A10	Per que a les plantes els hi agrada el vermell.
251	Ma	Do they like red?

Dimensión 4: construcción de la actividad conjunta

Hemos observado una evolución en la construcción conjunta de la acción entre maestras. Los resultados referentes a este tipo de preguntas se presentan en la *Ilustración 3*, donde aparecen el número de preguntas de tipo *acuerdo*, *duda* y *orden*, realizadas entre maestras uno y otro año.

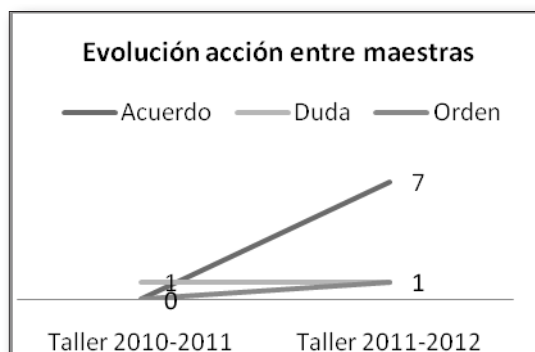


Ilustración 3. Evolución de la construcción de la acción compartida entre maestras

Hay un incremento considerable de preguntas hechas entre maestras con el objetivo de establecer acuerdos o demandas para la construcción de la actividad conjunta. Este es un claro indicador del incremento de la interacción entre maestras y de la responsabilidad compartida del aula.

Dimensión 5: Interacción

Las *Ilustraciones 4 y 5* muestran gráficamente la distribución del turno de palabra en el aula en los diferentes cursos. Ha pasado a distribuirse de forma más equilibrada y ya no se dan momentos en que una de las maestras monopolice la conversación con los alumnos sino que ésta es construida entre las dos.

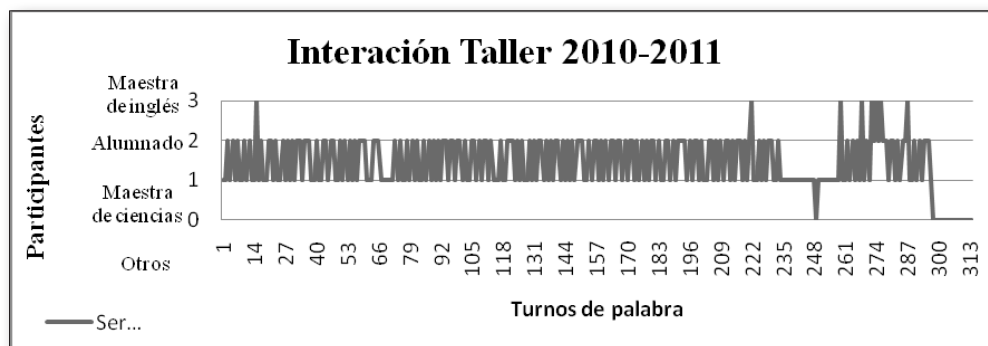


Ilustración 4. Turnos de palabra. Taller 2010-2011

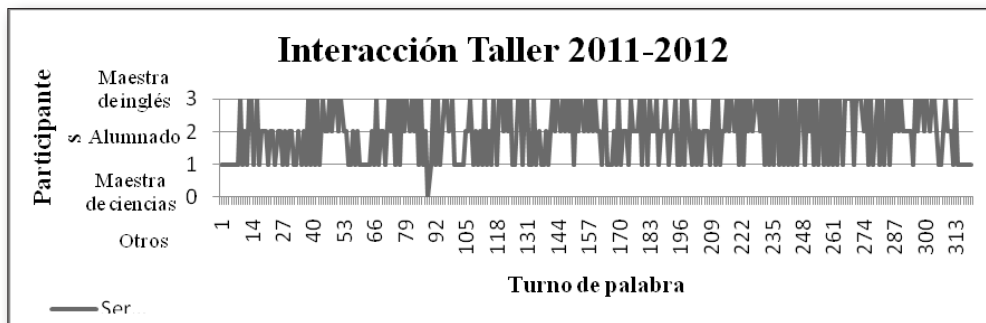


Ilustración 5. Turnos de palabra. Taller 2012-2011

Dimensión 6: Lengua

El *Cuadro 2* nos muestra la lengua que usan las maestras para realizar las preguntas. El cambio más significativo que encontramos es la incorporación del inglés por parte de la maestra de ciencias, algo sorprendente si consideramos que al comenzar el taller esta maestra declaraba no saber hablar esta lengua. También empiezan a aparecer preguntas bilingües, que mezclan los dos idiomas.

Cuadro 2.
Evolución de la lengua usada en las preguntas de las maestras

Lengua utilizada por las maestras							
	Maestra de ciencias			Maestra de inglés			TOTALES:
	Inglés	Catalán	Bilingüe	Inglés	Catalán	Bilingüe	
Taller 2010-2011	0	109	0	4	0	0	113
Taller 2011-2012	3	33	0	48	0	1	85
TOTALES:	3	142	0	52	0	1	198

Reflexiones sobre la integración: cruce de las dimensiones 1 y 2

La *Ilustración 7* muestra la frecuencia de preguntas de ciencia, de inglés e integradoras en cada taller.

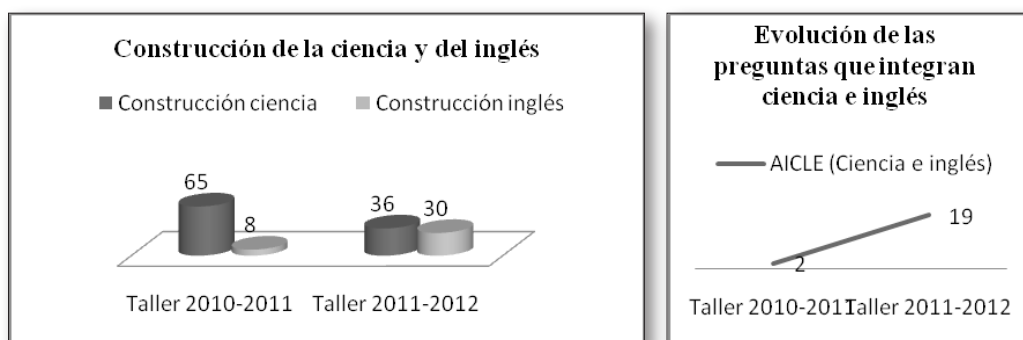


Ilustración 7. Evolución del Aprendizaje Integrado de ciencia e inglés

Observamos como se ha evolucionado hacia un equilibrio entre el número total de preguntas realizadas para la construcción de ambos conocimientos y se ha producido un incremento considerable de las preguntas que consiguen integrar ambos contenidos.

CONCLUSIONES

Consideramos que las preguntas realizadas por estas maestras pueden ser un buen indicador de la evolución del proyecto de Integración y de su propia evolución personal, y nos indican que existe un aprendizaje recíproco entre ellas y que el proyecto de AICLE avanza hacia una integración de los contenidos de inglés y ciencia. Cabe destacar que este progreso tan espectacular es fruto de un trabajo que va más allá de las horas del taller y que incluye jornadas de análisis y reflexión sobre la propia práctica, algunas de ellas realizadas en el marco del proyecto DALE-APECS.

Concluimos que el coteaching es una buena herramienta para la formación del profesorado AICLE y que puede ayudar en el camino hacia la verdadera integración de las dos materias, consiguiendo resultados en relativamente poco tiempo y que, en el caso de que no pueda ser mantenido en el tiempo, deja tras de sí unos docentes formados y con muchos más recursos a su disposición para llevar a cabo un proyecto AICLE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Davis-Willey, P; Crespo, A. (1998). Are Two Instructors Better Than One?: Planning, Teaching and Evaluating à Deux. *Annual Meeting of the Mid-south Educational Research Association*. New Orleans, Louisiana.
- Edwards, D., y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona etc.: Paidós etc.
- Escobar Urmeneta, C. (2011). *AICLE - CLIL - EMILE educació plurilingüe: Experiències, research & polítiques*. Bellaterra, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brussels: Eurodyce European Unit. Disponible a: <http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurodyce/pdf/0integral/071EN.pdf>
- Gee, J. P. (2005). *An introduction to discourse analysis :Theory and method* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Grandy, R. y Duschl, R. (2008) *Consensus: Expanding the scientific method and school science*. A Duschl R., Grandy R. (Comps.) Teaching scientific inquiry: Recommendations for research and implementation (pp. 305-325). Rotterdam: Sense Publishers.
- Márquez, C. y Roca, M. (2006) Plantear buenas preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Educación y pedagogía*, 18 (45), 63-71
- Roth, W. M., Tobin, K., & Roth, W.-michael. (2004). Coteaching : from praxis to theory. *Teachers and teaching*, 10(2), 161-179. Doi: 10.1080/1354060042000188017
- Valdés, L. y Espinet (2012) *Construint l'aprenentatge integrat de ciències i anglès a Primària. Retrat d'una evolució fruit del coteaching i la pràctica autoreflexiva*. Trabajo fin de Màster. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona